

MỐI QUAN HỆ GIỮA NĂNG LỰC TỰ QUẢN LÝ VIỆC HỌC VÀ Ý THỨC HỌC TẬP SUỐT ĐỜI CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG TRONG MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC MỞ

Nguyễn Duy Giáp¹, Nguyễn Quốc Duy¹

Email: quocduynguyen57@gmail.com. ORCID: 0009-0004-7798-6813

Ngày tòa soạn nhận được bài báo: 06/07/2026

Ngày hoàn thành đánh giá: 05/10/2026

Ngày bài báo được duyệt đăng: 19/10/2026

DOI: 10.59266/houjs.2026.1502

Tóm tắt: Giáo dục mở tạo ra tiền đề chuyển biến căn bản phương thức thụ đắc tri thức, đòi hỏi người học phải chuyển từ tâm thế lĩnh hội thụ động sang chủ động kiểm soát toàn bộ tiến trình nhận thức. Nghiên cứu này làm sáng tỏ cơ chế tác động của năng lực tự quản lý việc học đến ý thức học tập suốt đời của sinh viên bậc đại học và cao đẳng trong không gian giáo dục mở. Dựa trên việc tích hợp lý thuyết tự điều chỉnh việc học và lý thuyết học tập người lớn, mô hình nghiên cứu thực nghiệm được kiểm định thông qua dữ liệu khảo sát từ 468 sinh viên tại các trường đại học và cao đẳng có triển khai đào tạo mở tại Việt Nam. Phân tích mô hình phương trình cấu trúc bình phương nhỏ nhất từng phần khẳng định ba cấu phần của năng lực tự quản lý việc học bao gồm khả năng lập kế hoạch chiến lược, khả năng giám sát nhận thức và khả năng tự đánh giá phản tư đều có tác động tích cực trực tiếp đến ý thức học tập suốt đời của người học. Đáng chú ý, năng lực giám sát nhận thức đóng vai trò quyết định mạnh nhất trong việc duy trì động lực trau dồi tri thức bền vững. Kết quả nghiên cứu cung cấp căn cứ khoa học giúp các cơ sở đào tạo tái thiết kế chương trình theo hướng mở, trao quyền chủ động cho người học, đồng thời bồi dưỡng kỹ năng siêu nhận thức nhằm kiến tạo nguồn nhân lực có khả năng thích ứng linh hoạt trước yêu cầu đổi mới không ngừng của thị trường lao động.

Từ khoá: Giáo dục mở, học tập suốt đời, năng lực tự quản lý, siêu nhận thức, sinh viên

I. Đặt vấn đề

Xu thế toàn cầu hóa kết hợp với sự bùng nổ của cách mạng công nghiệp đã biến tri thức trở thành nguồn lực động lực quan trọng nhất của mọi nền kinh tế tri thức

hiện đại. Trong bối cảnh chu kỳ bán rã của tri thức nghề nghiệp ngày càng rút ngắn, việc đào tạo tại các cơ sở giáo dục đại học và cao đẳng không thể dừng lại ở việc cung cấp một lượng tri thức đóng khung sẵn có, mà buộc phải hướng đến việc trang bị cho

¹ Học viện Chính trị, Bộ Quốc phòng, Hà Nội, Việt Nam

người học năng lực tự học, tự thích nghi và phát triển bản thân liên tục trong suốt cuộc đời. Môi trường giáo dục mở với sự linh hoạt về không gian, thời gian, sự đa dạng của học liệu số và sự dỡ bỏ các rào cản hành chính đang dần trở thành không gian giáo dục chủ đạo, tạo điều kiện thuận lợi nhất để hiện thực hóa mục tiêu học tập suốt đời cho mọi tầng lớp nhân dân.

Tuy nhiên, tính chất mở của môi trường giáo dục cũng đặt ra những thách thức tâm lý và hành vi chưa từng có đối với người học. Khi quyền tự do chọn lựa phương thức, thời gian và lộ trình học tập được chuyển giao hoàn toàn về phía sinh viên, nguy cơ rơi vào tình trạng mất phương hướng, phân tán nhận thức và trì hoãn học thuật gia tăng mạnh mẽ. Khảo sát thực tế tại nhiều trường đại học, cao đẳng cho thấy không ít sinh viên vẫn duy trì nếp nghĩ thụ động, quen với sự đốc thúc, giám sát trực tiếp từ phía người dạy, thiếu kỹ năng phân bổ thời gian hợp lý và lúng túng khi phải tự đánh giá kết quả tiếp thu của bản thân. Hiện tượng này dẫn đến tình trạng người học chỉ đáp ứng các tiêu chuẩn đánh giá mang tính đối phó ngắn hạn mà không hình thành được tình yêu học thuật hay nhu cầu tự thân tiếp tục tích lũy kiến thức khi rời khỏi ghế nhà trường.

Vấn đề đặt ra là làm thế nào để phát triển năng lực tự quản lý việc học của sinh viên như một bộ phận tâm lý nội tại, từ đó khơi dậy và bồi đắp ý thức học tập suốt đời trong kỷ nguyên số. Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu tiếp cận vấn đề tự học hoặc học tập suốt đời dưới các góc độ quản lý giáo dục đơn lẻ, song những công trình kiểm định thực nghiệm một cách có hệ thống về mối quan hệ nhân quả giữa các thành tố của năng lực tự quản lý việc

học và ý thức học tập suốt đời của sinh viên trong môi trường giáo dục mở còn khá khiêm tốn. Nghiên cứu này hướng đến việc lấp đầy khoảng trống lý luận và thực tiễn nêu trên, xác định mức độ tác động của từng chiều kích tự quản lý lên ý thức học tập suốt đời, qua đó đề xuất hệ thống giải pháp sư phạm đồng bộ nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực phục vụ công cuộc hiện đại hóa đất nước.

II. Cơ sở lý thuyết

2.1. Lý thuyết tự điều chỉnh việc học và năng lực tự quản lý của người học

Lý thuyết tự điều chỉnh việc học do Zimmerman (2002) khởi xướng đã xác lập một luận điểm nền tảng về cơ chế chủ động của con người trong quá trình kiến tạo nhận thức. Theo Zimmerman (2002), người học tự điều chỉnh là những cá nhân tham gia vào quá trình học tập của chính mình một cách tích cực trên phương diện nhận thức cảm xúc, động lực và hành vi. Tiến trình này không phải là một đặc điểm tính cách bẩm sinh mà là một năng lực có thể rèn luyện, vận hành theo chu trình ba giai đoạn nối tiếp nhau bao gồm giai đoạn suy tính lập kế hoạch trước hành động, giai đoạn kiểm soát thực thi trong hành động và giai đoạn tự phản ánh đánh giá sau hành động.

Vận dụng vào môi trường giáo dục mở, năng lực tự quản lý việc học của sinh viên chính là sự cụ thể hóa năng lực tự điều chỉnh trong bối cảnh vắng bóng sự kiểm soát trực tiếp từ giảng viên. Cấu trúc năng lực này bao gồm ba thành tố cốt lõi:

Thành tố thứ nhất là năng lực lập kế hoạch chiến lược, thể hiện qua việc người học biết tự phân tích yêu cầu nhiệm vụ, xác định mục tiêu học tập rõ ràng, cụ thể và thiết lập thời gian biểu khoa học.

Thành tố thứ hai là năng lực giám sát nhận thức, liên quan đến việc người học chủ động theo dõi mức độ tập trung, duy trì sự kiên định, kiểm soát môi trường xung quanh nhằm loại trừ các yếu tố gây nhiễu và kịp thời điều chỉnh kỹ thuật học tập khi nhận thấy kết quả không đạt như kỳ vọng.

Thành tố thứ ba là năng lực tự đánh giá phản tư, phản ánh khả năng người học đối chiếu khách quan thành quả thực tế với tiêu chuẩn ban đầu, từ đó rút ra bài học kinh nghiệm sâu sắc để cải thiện các chu trình học tập kế tiếp. Pintrich (2004) cũng khẳng định rằng người học làm chủ được ba thành tố này sẽ có xu hướng phát triển động lực nội tại mạnh mẽ, ít bị chi phối bởi các yếu tố ép buộc bên ngoài.

2.2. Lý thuyết học tập người lớn và bản chất của ý thức học tập suốt đời

Lý thuyết học tập người lớn do Knowles (1984) xây dựng đã làm sáng tỏ những giả định cốt lõi về sự trưởng thành của chủ thể nhận thức. Knowles (1984) chỉ ra rằng khi con người trưởng thành, quan niệm bản thân của họ có sự dịch chuyển căn bản từ sự phụ thuộc hoàn toàn vào người khác sang trạng thái tự định hướng. Kinh nghiệm tích lũy của cá nhân trở thành nguồn tài nguyên học tập phong phú nhất, và sự sẵn sàng học tập gắn chặt với các nhiệm vụ phát triển vai trò xã hội hoặc nghề nghiệp thực tế. Người học trưởng thành không còn học vì sự áp đặt thụ động mà học nhằm giải quyết các vấn đề thực tiễn của đời sống.

Ý thức học tập suốt đời được hiểu là trạng thái tâm lý nhận thức và thái độ sẵn sàng liên tục tham gia vào các hoạt động học tập có chủ đích trong suốt vòng đời, nhằm hoàn thiện kiến thức, kỹ năng

và phẩm chất bản thân đáp ứng yêu cầu của đời sống cá nhân, cộng dân và nghề nghiệp. Bối cảnh giáo dục mở với sự phong phú của các khóa học trực tuyến đại chúng, kho tài liệu học liệu mở và các diễn đàn chia sẻ tri thức cộng đồng tạo ra một hệ sinh thái vô tận cho sự học. Delors (1996) thông qua báo cáo gửi UNESCO đã nhấn mạnh bốn trụ cột của giáo dục thế kỷ hai mươi mốt bao gồm học để biết, học để làm, học để chung sống và học để tự khẳng định mình. Ý thức học tập suốt đời không chỉ dừng lại ở sự tích lũy kiến thức đơn thuần mà là một triết lý sống, một tâm thế chủ động đón nhận sự biến động của thế giới xung quanh. Khi người học nhận thức rõ việc học là một quá trình tiếp diễn không bao giờ ngừng nghỉ, họ sẽ chủ động tìm kiếm các cơ hội nâng cấp tri thức ngay cả khi đã hoàn thành các khóa học chính quy.

2.3. Mối liên hệ giữa năng lực tự quản lý và ý thức học tập suốt đời

Sự giao thoa giữa lý thuyết tự điều chỉnh của Zimmerman (2002) và lý thuyết học tập người lớn của Knowles (1984) cung cấp cơ sở luận giải mối quan hệ biện chứng giữa năng lực tự quản lý và ý thức học tập suốt đời. Người học không thể duy trì được khát vọng và hành vi học tập suốt đời nếu họ thiếu đi năng lực kỹ thuật và tâm lý để tự quản lý việc học của chính mình. Candy (1991) khẳng định rằng tính tự định hướng trong học tập vừa là phương tiện vừa là cứu cánh của quá trình giáo dục. Khi một cá nhân làm chủ được các phương pháp tự định hướng, họ sẽ phát triển niềm tin vững chắc vào năng lực bản thân, từ đó xem việc học là một nhu cầu tự nhiên của sự sinh tồn và phát triển chứ không phải là một nghĩa vụ nặng nề.

Nhiều công trình thực nghiệm quốc tế và trong nước đã từng bước kiểm chứng mối liên hệ này. Aspin và Chapman (2000) chỉ ra rằng việc bồi dưỡng các kỹ năng siêu nhận thức và tự quản trị ngay trong giai đoạn đào tạo cao đẳng, đại học là yếu tố tiên quyết hình thành tư duy công dân học tập toàn cầu. Khi người học biết cách biến những mục tiêu lớn thành các bước hành động cụ thể, họ sẽ giảm bớt được sự lo âu khi đối diện với những khối lượng tri thức mới mẻ. Nghiên cứu của Kirby và cộng sự (2010) cho thấy những sinh viên có năng lực quản lý thời gian và chiến lược học sâu luôn thể hiện xu hướng đăng ký các khóa học mở tiếp nối cao hơn hẳn nhóm sinh viên phụ thuộc vào bài giảng truyền thống.

Tại Việt Nam, nghiên cứu của Le and Nguyen (2021) nhấn mạnh rằng trong không gian số, sinh viên có xu hướng phân tán sự chú ý rất nhanh nếu không có khả năng tự kiểm soát nhận thức. Dang và cộng sự (2022) chứng minh rằng việc rèn luyện thói quen tự phản ánh sau mỗi đồ án môn học giúp sinh viên xây dựng được sự tự tin nghề nghiệp, qua đó thúc họ tự tìm tòi nghiên cứu chuyên sâu. Mặc dù các nghiên cứu trước đã ghi nhận tầm quan trọng của việc tự học, việc chia tách năng lực tự quản lý thành ba thành tố lập kế hoạch, giám sát và đánh giá để phân tích sự đóng góp riêng biệt của từng thành tố đối với ý thức học tập suốt đời trong môi trường giáo dục mở vẫn chưa được khám phá thấu đáo.

2.4. Khung phân tích và các giả thiết nghiên cứu

Dựa trên tổng quan cơ sở lý luận và các kết quả nghiên cứu đi trước, khung phân tích của nghiên cứu này giả định

rằng ý thức học tập suốt đời của sinh viên trong môi trường giáo dục mở chịu sự chi phối trực tiếp từ ba khía cạnh của năng lực tự quản lý việc học. Các giả thiết nghiên cứu cụ thể được phát biểu như sau:

Giả thuyết H1: Năng lực lập kế hoạch chiến lược có tác động tích cực đến ý thức học tập suốt đời của sinh viên trong môi trường giáo dục mở.

Giả thuyết H2: Năng lực giám sát nhận thức có tác động tích cực đến ý thức học tập suốt đời của sinh viên trong môi trường giáo dục mở.

Giả thuyết H3: Năng lực tự đánh giá phản tư có tác động tích cực đến ý thức học tập suốt đời của sinh viên trong môi trường giáo dục mở.

III. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu và quy trình chọn mẫu

Nghiên cứu áp dụng thiết kế định lượng cắt ngang kết hợp khảo sát bảng hỏi trực tuyến để kiểm định các giả thuyết đặt ra. Đối tượng khảo sát là sinh viên đang theo học hệ đại học và cao đẳng tại các cơ sở giáo dục có ứng dụng mạnh mẽ mô hình học tập mở, hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS) kết hợp khai thác nguồn học liệu mở (OER) tại Việt Nam. Quá trình chọn mẫu được thực hiện theo phương pháp thuận tiện có phân tầng theo khối ngành đào tạo từ ngày 15/6/2026 đến ngày 15/8/2026.

Tổng cộng 550 bảng hỏi đã được gửi đi qua hệ thống thông tin sinh viên và các nhóm học tập chuyên môn. Sau khi tiến hành sàng lọc, loại bỏ những phiếu trả lời không hoàn chỉnh hoặc có xu hướng chọn duy nhất một mức điểm cho tất cả các câu hỏi, nghiên cứu thu được 468 phiếu hợp lệ đưa vào phân

tích thống kê, đạt tỷ lệ phản hồi hợp lệ là 85.1%. Cơ cấu mẫu nghiên cứu ghi nhận sự cân bằng tương đối giữa các nhóm đối tượng gồm 215 sinh viên nam chiếm 45.9% và 253 sinh viên nữ chiếm 54.1%. Về trình độ đào tạo, sinh viên đại học chiếm 68.4% và sinh viên cao đẳng chiếm 31.6%. Về phân bổ khối ngành, nhóm ngành khoa học xã hội nhân văn chiếm 34.2%, khối ngành kinh tế quản trị chiếm 38.0% và khối ngành khoa học công nghệ kỹ thuật chiếm 27.8%. Độ tuổi trung bình của đối tượng khảo sát là 20.8 tuổi.

3.2. Công cụ đo lường và thang đo biến số

Các thang đo trong nghiên cứu được phát triển dựa trên các thang đo chuẩn hóa quốc tế, đã qua quá trình dịch thuật thuận nghịch và hiệu chỉnh ngữ cảnh cho phù hợp với môi trường giáo dục đại học, cao đẳng tại Việt Nam. Nghiên cứu sử dụng thang đo Likert 5 điểm để ghi nhận ý kiến phản hồi với các mức biến thiên từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý).

Biến Năng lực lập kế hoạch chiến lược (ký hiệu KH) gồm 4 biến quan sát, được hiệu chỉnh từ thang đo của Zimmerman (2002) và Pintrich và cộng sự (1991), tập trung vào việc thiết lập mục tiêu học tập rõ ràng, phân chia nhiệm vụ học tập thành từng giai đoạn và bố trí quỹ thời gian phù hợp trên các nền tảng học liệu mở.

Biến Năng lực giám sát nhận thức (ký hiệu GS) gồm 4 biến quan sát, dựa trên thang đo của Pintrich và cộng sự (1991), đo lường khả năng theo dõi tiến trình tiếp thu kiến thức, duy trì sự chú ý, chống lại các yếu tố gây xao nhãng từ mạng xã hội và khả năng chủ động điều chỉnh chiến lược tự học khi gặp khó khăn.

Biến Năng lực tự đánh giá phản tư (ký hiệu PT) gồm 4 biến quan sát, kế thừa từ nghiên cứu của Zimmerman (2002), đánh giá mức độ tự kiểm tra kiến thức sau mỗi bài học, rút kinh nghiệm từ các sai sót và khả năng tự phản hồi về hiệu quả sử dụng tài nguyên học tập mở.

Biến Ý thức học tập suốt đời (ký hiệu SD) gồm 5 biến quan sát, được phát triển và kế thừa từ thang đo của Kirby (2010), phản ánh niềm đam mê khám phá tri thức mới, sự chủ động cập nhật kỹ năng nghề nghiệp, nhận thức về vai trò sống còn của việc tự học và ý chí theo đuổi các cơ hội học tập suốt đời ngoài khuôn khổ nhà trường.

3.3. Kỹ thuật phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập được xử lý thông qua phần mềm SPSS 26 và SmartPLS 4.0. Kỹ thuật mô hình phương trình cấu trúc bình phương nhỏ nhất từng phần (PLS-SEM) được lựa chọn để tiến hành phân tích do phương pháp này không đòi hỏi nghiêm ngặt về phân phối chuẩn của dữ liệu và có thể mạnh vượt trội trong việc xử lý các mô hình nghiên cứu mang tính khám phá, dự báo hành vi phức tạp. Tiến trình phân tích được thực hiện tuần tự qua hai bước chuẩn mực bao gồm kiểm định mô hình đo lường nhằm xác định độ tin cậy và giá trị hội tụ, giá trị phân biệt của thang đo, sau đó tiến hành kiểm định mô hình cấu trúc và kiểm tra ý nghĩa thống kê của các giả thuyết nghiên cứu thông qua kỹ thuật lặp mẫu Bootstrapping 5.000 lần.

IV. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Đánh giá mô hình đo lường

Kiểm định chất lượng mô hình đo lường bao gồm việc đánh giá độ tin cậy nhất quán nội tại, giá trị hội tụ và giá trị

phân biệt của các cấu trúc nghiên cứu. Kết quả phân tích chi tiết được trình bày trong Bảng 1. Hệ số Cronbach's Alpha của các cấu trúc dao động từ 0.832 đến 0.886, tất cả đều vượt ngưỡng chuẩn 0.70, chứng minh các thang đo đạt độ tin cậy nội tại cao. Hệ số tin cậy tổng hợp (CR) của các khái niệm nằm trong khoảng từ 0.888 đến

0.917, vượt xa mức yêu cầu tối thiểu 0.70. Hệ số tải ngoài của tất cả các biến quan sát đều lớn hơn 0.790, thỏa mãn điều kiện về đóng góp giải thích cấu trúc. Phương sai trích trung bình (AVE) của các biến dao động từ 0.665 đến 0.706, cao hơn ngưỡng tiêu chuẩn 0.50, khẳng định mô hình đo lường đạt giá trị hội tụ rất tốt.

Bảng 1. Đánh giá độ tin cậy và giá trị hội tụ của thang đo

Khái niệm nghiên cứu	Biến quan sát	Hệ số tải ngoài	Cronbach's Alpha	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Phương sai trích trung bình (AVE)
Năng lực lập kế hoạch (KH)	KH1	0.815	0.845	0.896	0.683
	KH2	0.838			
	KH3	0.829			
	KH4	0.823			
Năng lực giám sát nhận thức (GS)	GS1	0.824	0.861	0.906	0.706
	GS2	0.852			
	GS3	0.866			
	GS4	0.819			
Năng lực tự đánh giá phản tư (PT)	PT1	0.791	0.832	0.888	0.665
	PT2	0.826			
	PT3	0.834			
	PT4	0.812			
Ý thức học tập suốt đời (SD)	SD1	0.789	0.886	0.917	0.687
	SD2	0.846			
	SD3	0.851			
	SD4	0.835			
	SD5	0.824			

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu nghiên cứu năm 2026

Giá trị phân biệt của các thang đo được kiểm tra theo tiêu chí Fornell-Larcker. Kết quả cho thấy căn bậc hai của AVE đối với mỗi biến tiềm ẩn luôn lớn hơn hệ số tương quan giữa biến đó với các biến tiềm ẩn còn lại trong mô hình. Thêm vào đó, tỷ số Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) giữa tất cả các cặp cấu trúc đều biến thiên trong giới hạn từ 0.456 đến 0.682, đều nằm dưới mức khuyến nghị khắt khe 0.85. Những kết quả thống kê này xác nhận tính độc lập và phân biệt rõ ràng giữa các khái niệm nghiên cứu trong mô hình đo lường.

4.2. Đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết

Trước khi phân tích các hệ số đường dẫn, hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập được kiểm định qua chỉ số VIF. Kết quả cho thấy hệ số VIF của các biến dao động từ 1.452 đến 2.138, đều thấp hơn ngưỡng 3.0, chứng tỏ mô hình không có sự xuất hiện của hiện tượng đa cộng tuyến.

Hệ số xác định bình phương (R^2) đối với biến phụ thuộc Ý thức học tập suốt đời đạt giá trị 0.528. Điều này hàm ý rằng 52.8% sự biến thiên trong ý thức học tập

suốt đời của sinh viên được giải thích bởi sự kết hợp của ba thành tố năng lực tự quản lý việc học bao gồm lập kế hoạch, giám sát nhận thức và tự đánh giá phản tư. Mức độ giải thích này cho thấy mô

hình nghiên cứu có giá trị thực tiễn và sức mạnh dự báo đáng kể. Kết quả kiểm định các giả thuyết thông qua quy trình Bootstrapping 5.000 mẫu được tổng hợp tại Bảng 2.

Bảng 2. Kết quả kiểm định các mối quan hệ giả thuyết

Giả thuyết	Mối quan hệ cấu trúc	Hệ số tác động (β)	Sai số chuẩn	Giá trị T	Giá trị P	Kết luận
H1	Lập kế hoạch Ý thức học tập suốt đời	0.245	0.046	5.326		Chấp nhận
H2	Giám sát nhận thức Ý thức học tập suốt đời	0.368	0.051	7.215		Chấp nhận
H3	Tự đánh giá phản tư Ý thức học tập suốt đời	0.262	0.048	5.458		Chấp nhận

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu nghiên cứu năm 2026

Số liệu thống kê tại Bảng 2 cho thấy toàn bộ ba giả thuyết nghiên cứu đặt ra đều được ủng hộ ở mức ý nghĩa thống kê.

Giả thuyết H1 được chấp nhận với hệ số tác động, khẳng định năng lực lập kế hoạch chiến lược là tiền đề quan trọng giúp người học định hình lộ trình phát triển bản thân lâu dài.

Giả thuyết H2 đạt hệ số tác động, là mối liên hệ có cường độ tác động lớn nhất trong mô hình. Điều này chứng minh rằng khả năng giám sát nhận thức giữ vị trí trọng tâm cốt tử. Trong môi trường mở với vô số nguồn kích thích ngoài lề, sinh viên nào rèn luyện được năng lực tập trung cao độ, biết cách kiểm soát trạng thái tâm lý và chủ động vượt qua sự ỷ trệ hoãn sẽ hình thành được sức đề kháng tâm lý vững vàng, từ đó xây dựng được thói quen học tập bền bỉ.

Giả thuyết H3 được chấp nhận với hệ số tác động, chỉ ra rằng thói quen tự phản tư sau hành động giúp sinh viên nhận ra những lỗ hổng tri thức cần bổ sung, thúc đẩy họ không ngừng tìm kiếm các cơ hội nâng cao trình độ.

4.3. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cung cấp thêm bằng chứng thực nghiệm vững chắc củng cố các luận điểm kinh điển của Zimmerman (2002) và Knowles (1984) về vai trò trung tâm của tính chủ động trong học tập. Trong môi trường giáo dục mở, ranh giới kiểm soát bên ngoài mờ nhạt đi, nhường chỗ cho sự tự điều tiết bên trong của người học. Phát hiện về vai trò nổi trội của năng lực giám sát nhận thức với hệ số tác động lớn nhất () mang lại một hàm ý sư phạm sâu sắc. Nhiều sinh viên có khả năng lập kế hoạch học tập rất chi tiết trên giấy nhưng lại nhanh chóng bỏ cuộc khi đối mặt với sự phân tâm trên không gian số. Việc duy trì được cơ chế giám sát thực thi, nhận biết khi nào tâm trí bị trôi dạt khỏi mục tiêu học tập và biết tự kéo bản thân quay trở lại nhiệm vụ chính là phẩm chất khác biệt giữa người học thụ động và người học có ý thức học tập suốt đời.

So sánh với các nghiên cứu trước đây như công trình của Kirby và cộng sự (2010), kết quả khảo sát trên đối tượng sinh viên đại học, cao đẳng tại Việt Nam cho thấy một nét đặc thù về sự chuyển hóa tâm lý. Sinh viên Việt Nam vốn quen thuộc với lối học truyền thống coi trọng

sự hướng dẫn chi tiết của người thầy. Khi bước vào không gian giáo dục mở, sự gia tăng đột ngột của quyền tự do học thuật dễ tạo ra hội chứng quá tải nhận thức. Bằng chứng thực nghiệm khẳng định sự cần thiết phải hướng dẫn sinh viên làm chủ ba kỹ năng lập kế hoạch, giám sát và phản tư để giúp họ nhanh chóng vượt qua cú sốc tâm lý ban đầu, chuyển hóa sự bối rối thành sự tự tin và đam mê khám phá tri thức mới.

Kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu của Dang và cộng sự (2022) khi nhấn mạnh rằng hoạt động tự phản hồi và đánh giá có ý nghĩa quyết định đối với việc duy trì động lực học tập nội tại. Khi sinh viên biết cách nhìn nhận sai sót như một cơ hội để phát triển nhận thức, họ sẽ không còn sợ hãi trước những kiến thức khó, từ đó hình thành thái độ cởi mở và ham học hỏi suốt cuộc đời. Năng lực tự quản lý việc học do đó không chỉ đơn thuần là một công cụ giúp sinh viên đạt điểm số cao trong các kỳ thi học phần, mà quan trọng hơn, nó đã trở thành một năng lực cốt lõi cấu thành nên nhân cách của một công dân học tập hiện đại.

V. Kết luận và kiến nghị

5.1. Kết luận

Nghiên cứu đã xác lập và kiểm định thành công mô hình cấu trúc giải thích mối quan hệ giữa các thành tố của năng lực tự quản lý việc học và ý thức học tập suốt đời của sinh viên trong môi trường giáo dục mở. Kết quả thực nghiệm khẳng định ba trụ cột gồm năng lực lập kế hoạch chiến lược, năng lực giám sát nhận thức và năng lực tự đánh giá phản tư đều có tác động tích cực có ý nghĩa thống kê đến việc định hình ý thức học tập suốt đời của

người học, trong đó năng lực giám sát nhận thức giữ vai trò chi phối mạnh nhất. Giáo dục mở không chỉ là việc cung cấp hạ tầng công nghệ hay tài nguyên số miễn phí, mà cốt lõi là quá trình chuyển hóa văn hóa học tập từ đào tạo sang tự học có định hướng, lấy năng lực tự quản lý làm nền tảng nuôi dưỡng khát vọng chiếm lĩnh tri thức trọn đời.

5.2. Kiến nghị giải pháp

Đối với các nhà quản lý giáo dục và lãnh đạo các trường đại học, cao đẳng, cần quán triệt sâu sắc quan điểm lấy người học làm trung tâm trong việc xây dựng hệ sinh thái giáo dục mở. Cần chuyển đổi cấu trúc chương trình đào tạo theo hướng linh hoạt hóa, tăng tỷ trọng các học phần tự học có hướng dẫn kết hợp nền tảng LMS và kho học liệu mở, cho phép sinh viên tự lựa chọn tiến độ và lộ trình tích lũy tín chỉ. Nhà trường cần tích hợp nội dung rèn luyện kỹ năng tự học và kỹ năng siêu nhận thức thành một học phần kỹ năng mềm mang tính bắt buộc ngay từ năm thứ nhất, trang bị cho tân sinh viên các phương pháp quản lý thời gian, kỹ thuật lọc thông tin số và phương thức thiết lập mục tiêu cá nhân.

Đối với đội ngũ giảng viên, cần chủ động thay đổi vai trò từ người truyền thụ tri thức độc quyền sang người thiết kế trải nghiệm và đồng hành sư phạm. Giảng viên cần xây dựng đề cương môn học chi tiết, minh bạch về tiêu chí đánh giá, cung cấp các công cụ học tập vi mô giúp người học dễ dàng giám sát tiến độ thực hiện bài tập. Trong tiến trình giảng dạy, cần tăng cường các bài tập giải quyết tình huống thực tiễn gắn với thực tế nghề nghiệp nhằm kích thích tư duy người lớn theo tinh thần của Knowles (1984). Đồng thời, giảng viên cần dành thời lượng thỏa đáng để hướng

dẫn sinh viên cách viết nhật ký học tập, tự đối chiếu kết quả làm việc nhóm nhằm bồi đắp kỹ năng tự đánh giá phản tư một cách khách quan, thực chất.

Đối với sinh viên các trường đại học và cao đẳng, mỗi cá nhân cần nhận thức rõ rằng tính tự chủ và kỷ luật bản thân là chìa khóa then chốt mở ra cơ hội thành công trong kỷ nguyên số. Sinh viên cần chủ động từ bỏ tâm lý ỷ lại vào sự nhắc nhở của giảng viên, tập thói quen lập kế hoạch học tập theo từng tuần, từng tháng và cam kết thực hiện nghiêm túc. Việc chủ động khai thác các kho học liệu mở, tham gia vào các diễn đàn học thuật chuyên ngành và tích cực thảo luận cùng bạn bè sẽ giúp nâng cao sự nhạy bén tri thức. Sinh viên cần biến việc học thành một nhu cầu nội tại thường trực, xem mỗi thách thức chuyên môn là một nấc thang để tôi luyện bản lĩnh và khẳng định giá trị cá nhân trước cộng đồng xã hội.

5.3. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Mặc dù đạt được những mục tiêu nghiên cứu đề ra, công trình này vẫn bộc lộ một số hạn chế nhất định cần được hoàn thiện trong các nghiên cứu tương lai. Thứ nhất, phương pháp chọn mẫu thuận tiện có thể chưa phản ánh trọn vẹn đặc trưng tâm lý của toàn thể sinh viên tại tất cả các loại hình cơ sở đào tạo trên cả nước. Thứ hai, việc thu thập dữ liệu thông qua bảng hỏi tự báo cáo tại cùng một thời điểm có thể dẫn đến hiện tượng thiên lệch phương pháp chung, ảnh hưởng phần nào đến độ khách quan của các hệ số tương quan.

Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng địa bàn khảo sát đến nhiều vùng miền địa lý khác nhau, kết hợp phương pháp nghiên cứu định tính chuyên sâu thông qua phỏng vấn nhóm tập trung để hiểu rõ hơn những rào cản tâm lý của sinh viên khi tự học trên môi trường mạng. Thêm vào đó, việc ứng dụng các thuật toán khai phá dữ liệu hành vi thực tế của sinh viên trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến (như tần suất truy cập, thời gian hoàn thành bài tập) sẽ đem lại những phân tích khách quan và toàn diện hơn về tiến trình tự điều chỉnh nhận thức của người học.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả xin trân trọng cảm ơn Đảng ủy, Ban Giám đốc Học viện Chính trị, Bộ Quốc phòng đã luôn tạo điều kiện thuận lợi về thời gian và môi trường học thuật lý tưởng để nhóm nghiên cứu hoàn thành bản thảo này. Tác giả cũng gửi lời cảm ơn sâu sắc đến Ban Giám hiệu, Trung tâm Khảo thí cùng toàn thể các bạn sinh viên tại các trường đại học, cao đẳng đã nhiệt tình phối hợp, cung cấp thông tin dữ liệu khảo sát khách quan cho công trình nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Dang, T. H., Nguyen, M. T., & Tran, P. T. (2022). Enhancing online learner autonomy through formative assessment and interaction in higher education. *Journal of Educational Research and Practice*, 12(1), 45-62. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2022.12.1.04>

- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Kirby, J. R., Knapper, C., Evans, P., Carty, C., & Gadula, C. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02601371003700237>
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.
- Le, H. T., & Nguyen, Q. D. (2021). Digital literacy and self-regulated learning in virtual environments: Challenges for university students. *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 17(5), 78-93.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-MANAGED LEARNING COMPETENCE AND LIFELONG LEARNING AWARENESS AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS IN OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Nguyen Duy Giap¹, Nguyen Quoc Duy¹

Abstract: *Open education provides a fundamental shift in knowledge acquisition, requiring learners to transition from passive reception to actively controlling their entire cognitive trajectory. This study clarifies the structural mechanism through which self-managed learning competence influences lifelong learning awareness among college and university students within open educational environments. Integrating self-regulated learning theory and adult learning principles, the empirical model was validated using survey data collected from 468 students enrolled in higher education institutions implementing open education models in Vietnam. Partial least squares structural equation modeling confirms that the three core dimensions of self-managed learning competence, namely strategic planning, cognitive monitoring, and reflective self-evaluation, exert statistically significant positive effects on lifelong learning awareness. Notably, cognitive monitoring emerges as the most influential predictor in sustaining long-term knowledge pursuit. The findings provide empirical grounds for higher education institutions to restructure open curricula, empower learner agency, and cultivate metacognitive strategies to foster an adaptable workforce capable of meeting continuous socio-economic transformations.*

Keywords: *College students, lifelong learning, metacognition, open education, self-managed learning*

¹ Political Academy, Ministry of National Defence, Hanoi, Vietnam